

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ



МАСТЕР АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ

СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ: ЛОГОПЕДИЈА

МАСТЕР РАД

**ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКЕ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ У
РАЗВОЈУ ЈЕЗИКА И ПРОМЕНАМА У ЕЕГ НАЛАЗУ**

Ментор: Проф. Др Миле Вуковић

Студент: Милица Андрић 2019/3046

Београд, септембар, 2020.

АПСТРАКТ

Специфични језички поремећај (СЈП) је термин (енг. *Specific language impairment*) којим се дефинише поремећај у развоју језика који није условљен оштећењем слуха, сниженим интелектуалним способностима, церебралном патологијом, емоционалним поремећајима или тешком социјалном депривацијом. Специфични језички поремећај се означава и термином развојна дисфазија. Код деце са специфичним језичким поремећајем се типично испољавају измењени обрасци развоја појединих лингвистичких категорија. Другим речима, долази до значајног кашњења и сметњи у развоју појединих елемената језичке структуре. Неки језички елементи могу бити развијенији од других. Слично томе, сметње у неким лингвистичким областима су израженије него у другим. Тако, на пример, нека деца имају већи дефицит на морфосинтаксичком плану, друга на фонолошком, а трећа у области лексикона.

Циљ овог рада је преглед литературе и системски приказ лексичко-семантичких способности код деце са поремећајем у развоју језика и променама у ЕЕГ налазу.

Кључне речи: специфични језички поремећај, лексичко семантички дефицит, ЕЕГ налаз.

ABSTRACT

Specific language impairment (SLI) is a term which defines a disorder in language development which is not caused by hearing impairment, reduced intellectual abilities, cerebral pathology, emotional disorders or difficult social deprivation. Specific language impairment is also referred as developmental dysphasia. Children with a specific language disorder usually manifest modified patterns of development of individual linguistic categories. In other words, there is significant delay and interference in the development of individual elements of language structure. Some linguistic elements may be more developed than others. Similarly, disturbances in some linguistic areas are more expressed than in others. So, for example, some children have a higher morphosyntactic deficit, other in phonological, third in the lexicon field.

The aim of this paper is literature review and a systematic presentation of lexical-semantic in children with language development disorders and changes in EEG test.

Keywords: specific language disorder, lexical-semantic deficit, EEG test.

САДРЖАЈ

1. УВОД.....	1
2. ЦИЉ РАДА	4
3. МЕТОД.....	5
4. РАЗВОЈ ГОВОРА И ЈЕЗИКА	6
4.1. Фонолошки развој.....	6
4.2. Граматички развој.....	6
4.3. Семантички развој	7
5. ПОРЕМЕЋАЛИ У РАЗВОЈУ ГОВОРА И ЈЕЗИКА.....	8
6. ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ РАЗВОЈ	9
7. ПРОЦЕНА ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ.....	12
8. ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЛИ КОД ДЕЦЕ	14
9.КАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕЦЕ СА СПЕЦИФИЧНИМ ЈЕЗИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЛИМА	16
9.1. Опште карактеристике деце са специфичним језичким поремећајима	16
9.2. Специфичне карактеристике деце са специфичним језичким поремећајима...	17
10. СПЕЦИФИЧНИ ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈ (РАЗВОЈНА ДИСФАЗИЈА)	19
10.1. Преваленција, етиологија и облици СЈП	22
10.2. Поремећај експресивног говора - развојна дисфазија или афазија експресивног типа	24
10.3. Поремећај рецептивног говора – развојна рецептивна дисфазија.....	25
10.4. Клиничка слика развојне дисфазије	26
11. ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЛИ КОД ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНОМ ДИСФАЗИЈОМ.....	29
11.1. Фонолошки артикулациони дефицити	29
11.2. Морфолошки и граматички дефицити	29
11.3. Дефицити у структури речи и реченице – синтаксе	31
11.4. Семантички дефицити.....	33
11.5. Прагматски дефицити	34
11.6. Дисоцијација разумевања и продукције	35

11.7.	Дефицит радне меморије.....	36
11.8.	Невербална комуникација.....	36
12.	ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ ДЕФИЦИТИ КОД ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНОМ ДИСФАЗИЈОМ-ИСТРАЖИВАЊА.....	37
13.	ЛЕКСИЧКО СЕМАНТИЧКЕ СПОСОБНОСТИ И ПРОМЕНЕ У ЕЕГ НАЛАЗУ	41
14.	ЗАКЉУЧАК.....	45
	ЛИТЕРАТУРА	46

1. УВОД

Под језиком се подразумева сложени систем кодова који означавају предмете, симболе, радње или односе који носе функцију кодирања, преноса информације и њеног увођења у различите системе (Лурија, 2000). Језик је форма која има своју функцију, садржину и употребу. То је системски уређена целина чији делови образују структуру с изузетно комплексном мрежом међуодноса (Прћић, 2008).

Језик је систем знакова, а не скуп неповезаних елемената. Он је организована целина чији делови стоје у одређеном међусобном односу, образујући једну структуру. Место и улога појединих саставних делова у тој структури одређени су односима према другим саставним деловима и рема целини (Бугарски, 1991).

Језички систем садржи елементе који су на одређени начин уређени један у односу на други и који се појављују и употребљавају по сасвим одређеним правилима (Јокановић-Михајлов). Језик је, дакле, апстрактан систем, а говор његова конкретна реализација, тј. језик се одређује као систем знакова или симбола уређен по одређеним правилима помоћу којих се преноси неко значење (Радоман, 2014).

Основна функција језика је општење односно комуникација и споразумевање међу људима. Састављен је од више хијерархијски организованих нивоа. То је двоструко рашчлањен систем, јер се у њему увек разликују план садржаја (план јединица са значењем - речи) и план израза (план јединица без самосталног значења које својим комбиновањем образују јединице са значењем - гласови).

Како је језик чврсто уређена структура у којој се јединице нижих нивоа комбинују формирајући јединице виших нивоа, лингвална фаза у равоју говора и језика се састоји од фонолошког, граматичког, семантичког и прагматског развоја али и продукције и разумевања језика. Овладавање језиком непосредно се преплиће са другим аспектима развоја.

Први ниво језичког система је фонолошки ниво. Фонологија се бави организацијом и функцијом језичких звукова (фонема) и њихове функције у језику као систему комуникације.

Лексички ниво чине речи. Реч представља целовиту и самосталну језичку јединицу, насталу у конвенционалном спрегу звука и значења, тиме што је појединим фонемама или комбинацијама фонема придружен одређен и сразмерно сталан појмовни садржај.

Следећи ниво језичког система чини граматика. Граматика је комплексан систем законитости који говорнику омогућава да са ограниченим бројем језичких знакова - речи изрази неограничен број реченица, односно мисаоних целина, а слушаоцу да разуме језичке поруке. У традиционалном значењу, граматички ниво обухвата морфологију и синтаксу. Основна јединица морфолошког нивоа је морфема која, уједно, представља и најмању јединицу језичке структуре са самосталним значењем или граматичком функцијом, док с друге стране, синтакса проучава правила повезивања речи у сложеније језичке целине, тј. реченице, као и односе између елемената реченичне структуре (Вуковић, 2016).

Слобин (1971) каже да је граматика скуп језичких стратегија које се користе да изразе разне семантичке односе у говорним исказима, и када је у питању граматика деце, посебну пажњу треба посветити значењима која се преносе детету и која дете разуме. Развој граматике зависи од сазнајних способности које су укључене у распознавање основних семантичких категорија које су изражене у језику. Та семантичко-сазнајна структура је универзална.

Семантички ниво језичке структуре обухвата план језичког садржаја и проучавање значења. Семантика се дели на лексичку и реченичну семантику (Бугарски, 1995). Семантички садржај језичког израза мења се и зависи од психофизиолошког и сазнајног развоја детета. Адекватна семантичка развијеност је неопходна за овладавање другим нивоима језичке компетенције.

Највиши ниво организације језичког система је прагматика. Прагматика се бави проучавањем принципа употребе језика у процесу комуникације, тј. начина којима се остварују социјалне потребе и намере. Прагматика проучава принципе употребе језика у процесу комуникације тј. начине којима се остварују социјалне потребе и намере (Вуковић, 2002; Бугарски, 1991).

Да би се развиле говорне и језичке структуре, неопходна је очуваност структуре и функције нервних структура, очуван слух, нормалне интелектуалне способности као и адекватан емоционални и социјални развој. Дисфункције у било којој од наведених области могу узроковати поремећаје говора и језика у детињству и оставити последице на каснији период одрастања (Аврамовић, Вуковић и Вуковић, 2012).

Говорно језички поремећаји код деце могу настати као последица дејства различитих етиолошких чинилаца као што су оштећења мозга, оштећења слуха, интелигенције, социјалне депривације и др. Поремећаји у развоју могу да захвате све или само поједине нивое језичке структуре. Тако, на пример, нека деца испољавају доминантне сметње на фонетско-фонолошком плану, док код друге деце доминирају сметње у области лексичке семантике, а код треће групе деце могу да доминирају сметње у домену граматике и семантике.

Код неке деце се испољавају поремећаји у развоју говорно-језичких способности, без присуства неуролошких, интелектуалних или слушних оштећења. Ови поремећаји представљају групу развојних поремећаја језика, који се означавају термином развојна дисфазија или специфични језички поремећаји.

Развојна дисфазија је развојни језички поремећај, односно поремећај способности да се разуме, структурира и изрази језичка мисао. Језички поремећаји код деце са развојном дисфазијом се испољавају у области фонологије, морфологије, граматике, семантике и прагматике. Кад је реч о семантичким способностима код ове деце, на чему се базира овај рад, неке од карактеристика су: спорије развијање значења речи, располагање мањим бројем језичких асоцијација, спорије развијају значење речи којима се означавају апстрактне језичке категорије, као што су прилози, предлози, род, лице.

Код деце са специфичним језичким поремећајима се типично испољавају измењени обрасци развоја појединих лингвистичких категорија. Другим речима, долази до значајног кашњења и сметњи у развоју појединих елемената језичке структуре. Неки језички елементи могу бити развијенији од других.

Деца са развојним-специфичним језичким поремећајима испољавају сметње у разумевању, изражавању и употреби језика у различитом степену у некој или свим областима фонологије, семантике, синтаксе и прагматике. Поремећаји у развоју могу да захвате све или само поједине нивое језичке структуре. Тако, на пример, нека деца испољавају доминантне сметње на фонетско-фонолошком плану, док код друге деце доминирају сметње у области лексичке семантике, а код треће групе деце могу да доминирају сметње у домену граматике и семантике.

2. ЦИЉ РАДА

Циљ рада је преглед литературе и системски приказ лексичко-семантичких способности код деце са поремећајем у развоју језика и променама у ЕЕГ налазу.

3. МЕТОД

Рад је базиран на прегледу доступне литературе о лексичко-семантичком развоју и поремећајима код деце. Претрага је извршена преко следећих претраживача: Science Direct, Google Scholar Advanced Search и прегледом публиковане литературе, доступне у Универзитетској библиотеци у Београду.

Као кључне речи за претрагу коришћене су: специфични језички поремећај, лексичко-семантички дефицит, ЕЕГ налаз.

4. РАЗВОЈ ГОВОРА И ЈЕЗИКА

Говор и језик су интегрисани процеси, при чему језик представља сложени систем објективних знакова који се користе за интерперсоналну комуникацију, а говор за конкретну реализацију тог система.

Развој говора и језика је дуготрајан процес у оквиру кога се може издвојити више међусобно повезаних фаза, тако да свака претходна фаза услољава наредну фазу, обезбеђујући тако континуирани развојни процес. Говорно-језички развој се може поделити на две фазе а то су прелингвистичка и лингвистичка.

Прелингвистичка фаза почиње рођењем детета и обухвата период од првог крика па до проговарања, односно до свесне употребе прве речи.

Лингвистичка фаза започиње појавом прве речи и траје све до потпуног овладавања фонологијом, граматиком и синтаксом датог језика.

4.1. Фонолошки развој

Фонолошки развој је процес формирања и произвођења тј. изговарања гласова датог језика. Фонолошки развој се манифестује повећањем броја и типова говорних гласова које дете производи. Повећање броја говорних гласова датог језика је уједно и критеријум за одређивање темпа и нивоа фонолошког сазревања.

4.2. Граматички развој

Може се рећи да развој граматике почиње појавом првих речи-исказа. Искази од једне речи најочљивији су између 12. и 18. месеца. Иако се елементи граматике називу са појавом речи-исказа, према мишљењу већине стручњака, „права“ граматика почиње способношћу детета да повезује две или више речи у фразе, што се дешава око 18.месеца живота. Временом долази до стабилизације фраза-реченица од две речи и деца их продукују са сигурношћу. Обично се сматра да се усвајање граматичких елемената завршава око пете године живота, када се може идентификовати и поремећај у развоју граматичке структуре (аграматизам).

Међутим, треба имати у виду да се усвајање сложенијих граматичких конструкција наставља током раног школског узраста.

4.3. Семантички развој

Семантички развој се углавном посматра кроз развој речника, јер појава и употреба речи представља најочљивији знак усвајања језика у раном дечијем узрасту. Од тренутка идентификације прве речи очекује се равномеран лексички развој у разумевању и продукцији језика. Међутим, разлике између рецептивног и експресивног речника су уочљиве већ на узрасту од 18. месеци када је дете у стању да продукује око 50 речи, иако разуме још пет пута толико. Између 19. и 24. месеца дете употребљава око 200 – 250 речи. Током треће године долази до импресивног увећања обима и разноврсности вокабулара. Дете користи од 500 – 1000 речи, а са четири године има речник од око 1500 речи.

Проучавање семантичког развоја подразумева много више од праћења простог повећавања фонда речи. Другим речима, деца не усвајају реч с „готовим” значењем, већ сама морају да открију шта она значи, и у том процесу праве грешке. Постоје три типа грешака које се често јављају током друге и треће године живота.

- Хиперекстензија – реч се проширује како би се применила на друге објекте који деле одређено обележје.
- Хипоекстензија – реч се употребљава у ужем значењу.
- Распарење – не постији очигледна основа за погрешну употребу речи (на пример, дете за трактор каже телефон).

Упоредно са повећањем обима вокабулара, са узрастом дете овладава значењским односима међу речима, о чему ће бити речи у даљем тексту (Вуковић, 2015).

Поред праћења лексичко-семантичког развоја, са семантичког аспекта треба проучавати и граматичке конструкције – начин на који деца овладавају значењима говорних исказа.

Интензиван семантички развој се наставља током школског узраста и траје целог живота.

5. ПОРЕМЕЋАЈИ У РАЗВОЈУ ГОВОРА И ЈЕЗИКА

Поремећаје у развоју говора и језика карактерише оштећење типичних образаца стицања језичке структуре, које се уочава још у раним стадијумима развоја. Оштећење се постепено смањује са узрастом детета, иако се неки дефицити уочавају и у одраслом добу.

Код деце са поремећајем у развоју језика, обично постоје подаци о касном проговарању, а кад говор почне да се развија уочава се заостајање у усвајању језичке структуре и вербално понашање које није карактеристично за децу типичног језичког развоја.

Према светској здравственој организацији, поремећаји у развоју говора и језика припадају поремећајима психичког развоја (СЗО, 1992).

У ову групу поремећаја спадају: Специфични језички поремећај експресивног и рецептивног типа, Поремећај говорних гласова, Стечена афазија са епилепсијом (Landau-Kleffner синдром) и Неспецификовани развојни поремећај говора и језика.

Са аспекта прожимања симптома и коморбидитета, значајно је поменути и Специфични поремећај читања и Первазивне развојне поремећаје.

6. ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ РАЗВОЈ

Лексичко семантичка способност је важна детерминанта језичког развоја, али и способности учења.

Ментални лексикон је скуп речи, при чему свака реч има одређену групу гласова, граматичку функцију као и значење. Због тога је реч семантичка, граматичка и фонолошка јединица. Свака реч повезана је са другим речима парадигматски и синтагматски.

Парадигматски односи подразумевају међузависне односе речи унутар лексичког система а синтагматски односи подразумевају реализацију речи у говору. Речи у процесу комуникације нису засебне комуникацијске целине, нису самосталне, већ се удружују у веће језичке јединице с циљем преношења одређене поруке. Лексикон рефлектује семантичку и комуникативну способност (Матејић, 2009; према Чолић, 2013).

Лексичко значење подразумева значење лексичких јединица (лексема), а реченично значење подразумева значење синтаксичких јединица, и може се сматрати да су „ова два типа значења тесно повезана и у великој мери међусобно условљена” (Прћић, 2008: 25). Како наводи Прћић, према традиционалном приступу, значење се дефинише као ментални садржај, оличен у одређеном појму, који се може пренети од енкодера до декодера (пошиљалац и прималац поруке), уобличавањем у језичке јединице (Прћић, 2008). Лексичка семантика се бави лексичким јединицама (лексеме, афикси, идиоми), лишеним контекста, стога одговара на питање шта све одређена лексема значи и може да значи. Она обухвата унутарјезичке чиниоце, односно кодну компетенцију знања о језику (Прћић, 2008). Ова компетенција подразумева са једне стране, способност комбиновања лексичких морфема у нове лексичке јединице, лексеме и идиоме, а са друге стране способност комбиновања лексичких јединица у саставу синтаксичких јединица и претпоставља познавање дескриптивног значења. Ове две компетенције постоје на два различита нивоа језичке структуре, али међу њима постоји висок степен комплементарности (Прћић, 2008; према Стевановић и Лазаревић, 2014)..

Да би се дошло до дефинисања значења неког именованог појма уочавањем његових општих и посебних карактеристика које га потпуно диференцирају од других појмова,

потребно је да се стекну услови когнитивне и лексичке зрелости (Кашић, 2002). Такође, лексички концепт јесте јединица семантичке структуре, а она представља информациону форму концептуалне структуре која је директно заступљена у језику. Потпуно разумевање језичког садржаја лексеме представља основни предуслов за ширење и богаћење активног речника .

Испитивања развоја лексикона базирају се на процени употребе речи и познавању значења лексичких јединица. Испитивања лексичког развоја на српском говорном подручју показала су да постоји одређена хијерархија у усвајању значења речи (Владисављевић, 1983). С. Владисављевић је утврдила да се најпре развија способност проналажења већег броја значења унутар једне речи (хомоними), а потом се развијају антоними и то у домену конкретних појмова, затим следи усвајање синонима. На крају долази до усвајања метонима који такође не представљају део активног дечијег речника. Поред тога, ова ауторка наглашава да сва значајна одступања од наведеног редоследа усвајања лексичке грађе указује на сиромаштво као и заостајање у развоју лексичко-семантичког нивоа језичке структуре. Према томе, развијеност наведених семантичких категорија је један од показатеља развијености лексичке семантике. Такође, један од показатеља развијености лексикона јесте способност именовања визуелно приказаних појмова и њиховог дефинисања, што се утврђује применом специфичних тестова, као што је Тест-речник, на пример (Владисављевић, 1983; према Вуковић, 2017).

Поремећаји у језичком развоју манифестују се фонолошким, граматичким, лексичким, семантичким и прагматским дефицитима. Досадашњи емпиријски подаци показују да лексички и лексичко-семантички дефицити представљају значајан аспект специфичног поремећаја у развоју језика (Аврамовић, И. Вуковић и Вуковић, 2012; Милошевић и Вуковић, 2011; М. Вуковић, И. Вуковић & Стојановић, 2010).

Како констатује Палмер, „реч је основна јединица семантике” (Палмер, 1997: 37). С тим у вези, значење се проучава анализирањем начина на који се речи и реченице користе у специфичним контекстима. У склопу ширег поимања језика, посебно место припада разматрању процеса разумевања значења у образовном контексту, будући да се језичка компетенција у знатној мери гради током предшколског и раног школског узраста. Заправо,

способност разумевања значења речи и реченица представља значајну детерминанту језичког развоја, али указује и на развијеност способности учења. До поласка у школу дете савлада усмени говор, овлада обимним речником, почиње да користи основне синтаксичке конструкције, као и већину граматичких правила, а након поласка у школу, деца усвајају вештине читања и писања. Кашић истиче да се сложенији елементи на свим нивоима језика усвајају после пете године, а рани школски узраст је „време наглог проширивања језичке компетенције у оквиру синтаксичког и семантичког нивоа језичке структуре” (Кашић, 2002: 113).

Бројна истраживања упућују на то да је адекватна семантичка развијеност неопходна за овладавање другим нивоима језичке компетенције. Лексичка димензија нема само кључну улогу у развоју језика, већ у значајној мери утиче на способност читања, али и на целокупан школски успех. Чак, постоје мишљења да (не)препознавање значења речи може представљати ограничавајући фактор за способност читања (Yopp, Yopp & Bishop, 2009).

До школског периода деца развијају основну, елементарну граматику матерњег језика и способност разумевања и употребе дужих и сложенијих исказа. У школском периоду језички развој осим читања и писања, не подразумева нове језичке форме, већ се постојећим језичким формама додају нове функције, а већ савладане функције се исказују неким другим језичким средствима.

Када се говори о језичком развоју у школском периоду, најчешће се истиче лексичко-семантички развој који тада подразумева успостављање хомонимних, синонимних, антонимних, подређених и надређених појмовних односа. Поред значењских односа међу различитим речима, развија се способност разумевања и употребе фигуративних израза, поређења и метафоре. Богатство речника, његов опсег и развијеност, као и разумевање сложених значењских односа међу речима представљају поуздане индикаторе језичког развоја.

7. ПРОЦЕНА ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

Лексички дефицити су веома чест и уочљив знак поремећаја у језичком развоју. Деца са поремећајима у језичком развоју знатно касне у усвајању лексикона у поређењу са децом типичног развоја, а посебне тешкоће испољавају код усвајања семантичких обележја речи.

Лексичко-семантички ниво језичке структуре значајно се развија и богати током основношколског узраста и поремећаји у језичком развоју у детињству често успоравају и ремете даљи ток семантичког развоја.

Ниво развијености лексичко-семантичке структуре може се открити на више начина. Један од показатеља нивоа развоја лексичке семантике јесте познавање семантичких обележја речи односно синонимије, хомонимије, антонимије и метонимије.

Под *синонимијом* се подразумева однос између две лексеме различитог облика, а истог или блиског значења, као на пример: уочити-запазити, причљив-говорљив. Синонимија је и главни показатељ језичког богатства. Путем синонима се изказују најфиније значењске нијансе, јер избор појединог синонима одређује његова специфичност у односу на друге речи сличног значења.

С друге стране, *хомонимија* подразумева релацију између лексема које припадају истој граматичкој врсти речи и које имају исту форму и различита неповезана значења.

Антонимија је такозвани лексички механизам заснован на асоцијативном повезивању лексема које именују семантичке садржаје који се супротстављају. Развој антонимије у језику је у корелацији са узрастом, полом као и социо-културним окружењем.

Метонимија представља способност чланова једне тематске групе лексема да по истом моделу пренесе своја имена на друге појмове из истог домена стварности на основу неке логичке везе међу њима. Та логичка веза може бити просторна, временска и узрочно-последична. Метонимијским преносима подложне су именице, придеви и глаголи. Метонимијом се у великој мери богати лексички систем. На тај начин настају и многа потенцијална значења лексема она која нису реализована у лексичком систему.

Следећи показатељ лексичко-семантичке развијености је способност *дефинисања појмова*. У лингвистичком смислу, под дефиницијом се подразумева лексичка дефиниција којом се ограничава, тј. чини коначним конвенционално значење неког израза. Код деце

основношколског узраста, осећа се потреба ка порасту дужине реченице и проширивању опсега речи у дефинисању појмова. Дефиниције представљају највећу економичност у преношењу знања, под условом да су изрази и говорне структуре познате и јасне ономе коме су упућене. Број речи у реченици при дефинисању никако не мора значити квалитетну реченицу.

Наредни аспект процене лексичко-семантичке развијености односи се на *асоцијацију речи*. Под појмом асоцијације речи подразумева се веза између две или више речи, створена према асоцијативним законима. Разликују се две основне врсте асоцијације речи:

1. Слободне (неограничене) – однос између асоцираних елемената (тј. дражи и одговора) није ограничен на неку посебну врсту;
2. Контролисане (ограничене).

Техника слободних асоцијација састоји се у томе да се испитанику саопшти реч односно драж и затим се бележи његов одговор, тј. прва реч која му се јавила у свести после примања речи – дражи.

Код примене технике слободних асоцијација речи издиференциране су две врсте одговора: парадигматски и синтагматски. Парадигматске асоцијације су оне у којима драж и одговор чине заједничку граматичку парадигму, а синтагматске асоцијације су елементи који обично заузимају различита места унутар фразе или реченице.

Емпиријски подаци показују да са узрастом долази до промене структуре асоцијација речи. Број синтагматских одговора са узрастом опада, док се број парадигматских одговора повећава.

8. ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈИ КОД ДЕЦЕ

Језички поремећаји код деце се карактеришу успореним или поремећеним језичким развојем. На основу фактора који доприносе настанку поремећаја, могу се поделити на примарне и секундарне.

Примарни језички поремећаји су они код којих за језички дефицит нису одговорни периферни или моторни дефицити, когнитивни дефицити или неповољни средински чиниоци, а често се претпоставља да је узрокован дисфункцијом централног нервног система.

Секундарни језички поремећаји укључују поремећај језика код слушно оштећене или интелектуално ометене деце.

Поремећаји језика код деце се даље могу класификовати на развојне или стечене у зависности од времена настанка (Ludlow, 1980).

Развојни језички поремећаји укључују оне који су настали пре почетка развоја језика, тј. од рођења до прве године, иако се симптоми могу открити тек касније.

Стечени језички поремећаји код деце почињу после почетка развоја језика (3-12 године). Поремећаји језика који се јављају између прве и треће године, имају карактеристике како развојних тако и стечених језичких поремећаја. (Голубовић, 2016).

Језик представља вишеслојни когнитивни систем, чије је функционисање засновано на интегритету великог броја можданих операција од којих се неке одвијају паралелно, док су неке нужно секвенцијалне. Према томе, развој говора и језика условљен је развојем централног нервног система. Иако код деце са специфичним језичким поремећајима нису доказане абнормалности у развоју можданих структура, емпиријски подаци указују на нека одступања. Тако неки аутори сматрају да се у основи специфичног језичког поремећаја налази одложена матурација нервних структура (Locke, 1997). Истовремено, застој или кашњење у развоју језичке структуре може бити један од показатеља дисфункције одређених можданих области.

Специфични развојни језички поремећаји карактеришу се нормалном невербалном интелигенцијом и поремећајем једне или више области лингвистичког развоја (Америчко удружење психијатара, 1980). Деца са развојним-специфичним језичким поремећајима испољавају сметње у разумевању, изражавању и употреби језика у различитом степену у некој или у свим областима фонологије, семантике, синтаксе и прагматике (Bashir, Kban, Kleinman, Scavuzzo, 1983; Leonard, 1979; Ludlow, 1980; Golubović, 1998, 2006, 2007, 2012).

Развојни језички поремећаји се релативно често јављају. Језички поремећаји у предшколском узрасту могу значајно утицати на будуће академско постигнуће. Претпоставља се да су примарни развојни језички поремећаји узроковани дисфункцијом цнс-а, али су често идиопатски. Неуролошка основа развојних , језичких поремећаја је недовољно разјашњена. Lenneberg (1967, 1969) је претпоставио да постоји критичан период за примарни језички развој, односно критичан период за учење језика почиње око друге године и опада са сазревањем у пубертету.

9. КАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕЦЕ СА СПЕЦИФИЧНИМ ЈЕЗИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА

9.1. Опште карактеристике деце са специфичним језичким поремећајима

Деца са специфичним језичким поремећајима (СЈП у даљем тексту) поседују одређене карактеристике које их разликују од деце типичне популације.

- Деца са СЈП испољавају сметње које су специфичне само за језик и сметње нису секундарне у односу на остале развојне поремећаје (Hegde & Maul, 2006; Roseberry-McKibbin, 2007).
- Деца са СЈП немају познату етиологију или удружено стање, као што су сензорно-моторички поремећаји, интелектуалне сметње или значајне неуролошке поремећаје. Нека деца са СЈП имају једва приметне когнитивне дефиците, иако њихова интелигенција може бити у границама нормале.
- Редослед језичког развоја код деце са СЈП је исти као код деце са типичним развојем, али се сметње могу испољити у свим областима језичког развоја.
- Нека деца имају велике сметње у синтакси, али релативно нормалне прагматске способности и ограничене сметње у семантичким способностима, на пример. Деца са СЈП представљају хетерогену групацију, од лаких, преко средње тешких до тешких и различитих типова у зависности који је ниво језичких способности захваћен.
- Постоје два главна гледишта СЈП. Прво је да је то основни дефицит. Према овом гледишту, СЈП је дефицит у когнитивним, аудиторним, перцептуалним и интелектуалним функцијама које прате језик. Друго гледиште је да се СЈП огледају у нормалним варијацијама у језичким способностима и да су деца са СЈП на нижем крају нормалног континуума језичких способности. Као што неки људи имају неразвијене

математичке или музичке способности, неки људи имају неразвијене језичке способности (Leonard, 1991, 1998).

-

9.2. Специфичне карактеристике деце са специфичним језичким поремећајима

- Деца са СЈП често имају артикулационе и фонолошке поремећаје, имају лоше разумевање као и разумљивост говора. Деца са СЈП могу да употребљавају мање комплексе слоговне структуре у односу на децу типичног развоја.
- Деца са СЈП често касно проговарају. Успорено сричу речи, нарочито између 18. и 24. месеца, када деца богате речник. Могу имати или претерану или смањену употребу речи.
- Деца са СЈП често испољавају сметње у проналажењу или присећању речи. Сметње у проналажењу речи могу да резултирају у паузама или убацивању поштапалица. Сметње у проналажењу речи такође могу да се испоље у употреби нејасних или уопштених речи.
- Деца са СЈП често употребљавају конкретне а не апстрактне речи да би се изразили.
- Већина деце са СЈП има морфолошке сметње које могу да се испоље због:
 1. Перцептивних сметњи. Деца не схватају морфолошка обележја.
 2. Синтаксичке сметње. Синтаксичка комплексност укључена у разумевање и изговор реченица може имати негативан утицај на морфологију.
 3. Морфолошки проблеми укључују изостанак регуларних и ирегуларних морфема, присвојних морфема, непостојање мушког и женског рода, компаратива и суперлатива.
- Деца са СЈП испољавају сметње у једнини/множини облика речи, мењање код једнине и множине, именовање и присвојни облици.
- Разумевање сложеног говора и реченица, посебно у школи, тешко прате.

- Прагматске способности деце са СЈП веома варирају. Док неки имају једва нормалне способности, други имају сметње у иницијацији и одржавању било какве теме разговора. Такође, могу имати сметње у наративним/приповедачким способностима.
- Многа деца са СЈП су недовољно упорна и без правовременог одговора приликом комуницирања са другима. Нека деца, пак, су довољно упорна, али без правовременог одговора, тј. они започињу комуникацију али нису свесни тока и потребе да одговоре саговорнику.
- Деца са СЈП могу имати сметње у развоју прагматских способности као што су: покретање теме за разговор, свесност када је ред на њих да говоре у конверзацији, одржавање теме за разговор, јавна обраћања, одржавање релевантности комуникације.
- Приповедачке способности деце са СЈП су некомплетне, садржећи мање израза а више неправилности, него код деце типичног развоја.
- Млађа деца са СЈП су под ризиком да касније имају сметње у читању и писању.
- Деца са СЈП испољавају сметње језичког развоја. Ове сметње не настају због познатих етиолошких фактора, нити су удружене са неким стањима као што су сензомоторни поремећаји или интелектуални дефицити. Ипак, одређени рани фактори ризика су везани са каснијим језичким поремећајима.
- Деца са СЈП уопштено испољавају специфичне сметње у свим аспектима језичких способности : синтакси, морфологији, фонологији, семантици и прагматици.

10. СПЕЦИФИЧНИ ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈ (РАЗВОЈНА ДИСФАЗИЈА)

Специфични језички поремећај (СЈП) представља поремећај у развоју говора и језика који није последица интелектуалне ометености, трауматског оштећења мозга или других неуролошких обољења, сензорних оштећења, социјалне депривације или поремећаја реципрочних социјалних интеракција.

Специфични језички поремећај се манифестује оштећењем нормалних образаца усвајања говора и језика од раних стадијума развоја.

Због појаве специфичне симптоматологије у одсуству етиолошког фактора, овај развојни поремећај је различито означаваан. Историјски гледано, дечији аграматизам („agrammatismus infantilis”) је први термин који је употребљен за овај поремећај у развоју језика (Liebmann, 1901). Развојем науке у другој половини XX века, појављују се термини који ближе одређују природу поремећаја, као што су: девијантан језик (Leonard, 1972), језички поремећај (Rees, 1973), језичко одлагање (P. Weiner, 1974), развојни језички поремећај (Aram & Nation, 1975), развојно језичко оштећење (Wolfus, Moscovitch & Kinsbourne, 1980), специфични језички дефицит (Stark & Tallal, 1981), језичко оштећење (Johnson & Ramstad, 1983) и развојна дисфазија. Термин специфично језичко оштећење, тј. специфични језички поремећај је општеприхваћен и најчешће се користи у литератури.

Карактеристично је да деца са СЈП испољавају измењене обрасце развоја појединих лингвистичких категорија. Сходно томе, издвојени су различити обрасци дисхармоничног развоја језичке структуре:

- Дисоцијација између разумевања и продукције језика. Тако на пример, код експресивног типа СЈП на плану фонологије, разумевање је боље од продукције, док је у рецептивном типу СЈП обрнуто.
- Дисоцијација између обима лексикона и разумљивости говора. Обим речника се нормално увећава, док говор остаје нејасан због тешкоћа у артикулацији гласова.
- Дисоцијација између речника и граматичког развоја (лексички развој није праћен уобичајеним развојем морфологије и синтаксе).

- Дисоцијација између обима речника и употребе речи (код детета доминирају тешкоће у именовању).
- Дисоцијација између обраде језичких и нејезичких информација. Среће се у случајевима модално специфичног поремећаја, када сметње у процесирању лингвистичких информација нису праћене аналогним сметњама у обради других врста сигнала. Тако, на пример, опсег краткорочне меморије може бити знатно мањи за језичке стимулусе (фонеме, слоге, речи) него за визуелне стимулусе.

Код одређеног детета се може испољити један или више наведених образаца дисхармоничног развоја језичких способности, на основу чега се могу издвојити различити подтипови језичког поремећаја. С друге стране, одсуство образаца дисхармоничног развоја код детета које је касно проговорило представља добар прогностички знак у смислу очекивања да ће оно до поласка у школу достићи ниво језичких способности својих вршњака типичног развоја.

Развојна дисфазација је развојни језички поремећај, односно поремећај развоја експресивног (језичке продукције) и рецептивног говора (језичког разумевања) са специфичним патолошким обрасцима испољавања, дисторзијом и супституцијом фонема и речи које добијају облик парафазичних продукција, који се не јављају ни у једном стадијуму нормалног типичног језичког развоја, а које се задржавају веома дуго, док је социјални развој ове деце релативно нормалан и искључује оштећење слуха, интелектуалну ометеност, аутизам и друге поремећаје (Голубовић, 1998, 2001, 2006, 2007, 2012). Развојна дисфазација је говорно растројство, односно растројство дубоке структуре језика (Таскова, Панова и Теловска, 2010). Деца са развојном дисфазацијом испољавају абнормалан образац језичког функционисања када се говор и језик успорено развија, али је социјални развој релативно нормалан.

Развојна дисфазација је развојни језички поремећај, односно поремећај способности да се разуме, структурира и изрази језичка мисао. Карактерише је успорен и патолошки развој језичке структуре (Вуковић, Дрљан & Арсенић, 2015). Она је истовремено сложен синдром физиолошких, неуропсихолошких и лингвистичких дефицита и едукативних и социјалних поремећаја, са немогућношћу изговора великог броја гласова, дефицитима у запамћивању речи, неправилној употреби граматичких облика (аграматизам) и општој неспособности вербалног изражавања. Степен тих дефицита је различит. Може се кретати од нултог нивоа језичке развијености (alalia, потпуни недостатак говора), преко изражених лексичких и семантичко-прагматских дефицита (развојна дисфазација), до наизглед нормалног говора али са

сметњама у читању (dyslexia) и писању (dysgraphia) као последицама ранијег патолошки неразвијеног говора (Владисављевић, 1987).

Различито означена као развојна дисфазија, језички оштећени, језички ометени, код ове деце језик се спорије развија, са закашњењем и са мање успеха него њихови вршњаци. Деца са језичким поремећајима не говоре као њихови вршњаци. Лингвистички, дете испољава значајну ретардацију како у разумевању тако и у продукцији говора и несразмерности између разумевања и продукције говора (Голубовић, 2012).

Деца са развојном дисфазом испољавају застој или девијацију у развоју и стицању језичких способности без било каквог очигледног разлога.

Код деце типичног развоја (нормално развијене деце) почетак развоја говора прати разумевање појединачних речи. Код неке деце са језичким поремећајем разумевање је много боље од продукције. Могућа је још већа дисоцијација између разумевања и продукције, која се види код деце која могу да говоре боље него што могу да разумеју говор, а то је образац који се никада не види у типичној популацији (Rapin, Allan & Dunn). Таква деца су обично флуентна и разумљива, али она често користе добро научене фразе и опште познате формулације које могу замаскирати знатне дефиците у разумевању апстрактног језика.

Учесталост појаве развојних језичких поремећаја код деце у основној школи креће се од 5 до 7%, од чега 2 од 3% су тешке дисфазе (Williams et al, 1980; Silva et al, 1987), док се према Zardini (2006) и Leonard (2000) преваленција развојних језичких поремећаја креће у распону од 4% до 7%. Чешће се јавља код дечака и код деце код које постоји породична историја језичких поремећаја.

Rapin, Allen & Dunn истичу да когнитивни дефицити уочени код дисфазичне деце укључују дефиците аудитивне обраде, аудитивне пажње, перцепције, вербалне и невербалне краткотрајне меморије, као и дефиците у хијерархијској организацији и планирању. Описани су такође и дефицити у симболичкој функцији и репрезентацији.

Rapin & Allen (1983) су класификовали развојне језичке поремећаје на:

1. Поремећаје код којих је разумевање очувано:

- Вербална диспраксија са нефлуентним говором, несистематском супституцијом фонема, лакшим граматичким грешкама,
- Дефицити фонемског програмирања са флуентним говором, супституцијом фонема (жаргон), тенденцијом ка аутокорекцији;

2. *Поремећаје код којих су подједнако оштећени разумевање и продукција:*

- Фонолошко-синтаксички синдром са нефлуентним говором (телеграфски говор), разумевањем бољим од експресије (продукције), бројним супституцијама фонема,
- Вербална аудиторна агнозија са нефлуентним говором, аграматизмом, парафацијама и неологизмима, тешко оштећеним разумевањем и понекад тешко оштећеном дискриминацијом звукова;

3. *Лексички поремећаји:*

- Семантичко-прагматски синдром са поремећеним разумевањем (семантичко) и прагматиком, док је говор флуентан, речник богат, а фонолошко и синтаксичко разумевање добро,
- Лексичко-семантички синдром са флуентним говором (понекад „псеудо-муцање”), тешким присећањем речи у реченици, као и у конфронтационом именовању, док је разумевање и категоризација појмова добро.

За дисфацију је карактеристично јављање специфичних патолошких образаца испољавања, који се не јављају ни у једном стадијуму нормалног језичког развоја, као на пример искривљења и замена фонема и речи које добијају облик парафацичних продукција и које се задржавају веома дуго (Голубовић, 2016).

10.1. Преваленција, етиологија и облици СЈП

Поремећаји говора и језика представљају најчешће развојне поремећаје у раном детињству, којима је погођено од 4-10% деце. Процењује се да у просеку око 7% деце предшколског узраста пати од специфичног језичког поремећаја. Овај поремећај је чешћи код дечака него код девојчица.

Етиологија специфичног језичког поремећаја није позната. Недовољна вербална стимулација или општа срединска депривација могу да играју важну улогу у његовом настајању.

Критеријум за селекцију случајева са развојном дисфацијом укључују:

- Хронолошки узраст између 3 и 7 година;
- Без неуролошког, емоционалног или поремећаја пажње;
- IQ изнад 90 мерен Вербалном или Перформанс скалом WISC-R (Wechsler, 1974) или WAIS-R (Wechsler, 1981);
- Без некоригованог видног или слушног дефицита;
- Без социјалне депривације.

Rapin & Allen (1983) су класификовали језичке дефиците у подтипове дисфазичних синдрома:

- Вербална аудитивна агнозија,
- Семантичко прагматски поремећаји,
- Фонолошко-синтаксички поремећаји,
- Поремећаји продукције и планирања говора,
- Лексичко-семантички дефицит.

Willson & Risuci (1986) су идентификовали подтипове дисфазичних синдрома:

- Аудитивно-семантички поремећај разумевања,
- Поремећај аудитивног, визуелног и семантичког разумевања,
- Поремећај аудитивног, семантичког разумевања и визуелне краткотрајне меморије,
- Експресивни и /или рецептивни поремећај,
- Глобални поремећаји,
- Поремећаји аудитивне меморије,
- Експресивни поремећаји.

Према Светској здравственој организацији (1992), разликују се два типа

специфичног поремећаја у развоју језика:

1. Поремећај експресивног језика и
2. Поремећај рецептивног језика.

Сличну поделу налазимо и у Дијагностичком и статистичком приручнику менталних поремећаја (ДСМ-ИВ), који такође разликује два типа поремећаја:

1. Поремећај експресивног језика и
2. Експресивно-рецептивни поремећај.

Према ICD-10 класификацији, развојни језички поремећаји, класификују се на:

- Поремећај експресивног говора (развојна дисфазија или афазија експресивног типа)
- Поремећај рецептивног говора (развојна дисфазија или афазија рецептивног типа)

10.2. Поремећај експресивног говора - развојна дисфазија или афазија експресивног типа

Експресивни облик специфичног језичког поремећаја је поремећај у развоју у коме је способност детета да користи експресивни језик знатно испод очекиваног нивоа за његов узраст, док је разумевање говора у складу са узрастом. Поремећај у развоју језичке структуре може бити праћен дефицитима у продукцији гласова.

Поремећај експресивног говора се дијагностикује код деце код које је заостајање у развоју експресивног језика изван граница нормалне варијације за узраст, док способност разумевања одговара менталном и календарском узрасту или је нешто испод узрасног нивоа.

Карактеристике поремећаја експресивног говора су:

- Одсуство појединих речи (или њихова замена) до узраста од две године, уз неспособност формирања простих реченица од две речи до три године,
- Могу али и не морају да постоје поремећаји артикулације,
- Ограничен развој речника,
- Претерана употреба малог броја општих речи,
- Сметње у избору одговарајућих речи или њихових супститута,
- Кратка вербална експресија,
- Незреле реченичне конструкције,
- Грешке у синтакси, нарочито изостављање крајева речи или префикса,

- Погрешна употреба или некоришћење граматичких облика као што су предлози, заменице, чланови, падежи и времена,
- Нетачно уопштавање граматичких правила уз нефлуентан говор и тешкоће у редоследу при препричавању прошлих догађаја.

Сметње у говорном језику су често праћене заостајањем или абнормалностима у продукцији гласова. Употреба невербалних порука, као што су осмех и гестови, и „унутрашњег” језика који се огледа кроз имагинативну или фантазматску игру углавном није поремећена, као и способност социјалног комуницирања без употребе речи. Дете комуницира настојећи да компензује недостатак говора гестовима, мимиком или невербалном вокализацијом. Код ове деце школског узраста, постоје удружене сметње у односима са вршњацима, емоционални поремећаји, проблеми понашања и/или хиперактивност уз слабу пажњу. У мањем броју случајева може да постоји и удружен, парцијалан, често селективан, губитак слуха, али не таквог степена да би утицао на заостајање у говору.

Поремећај говора и језика уочљив је од најранијег детињства. Међутим, нису ретки случајеви код којих постоји прво нормална употреба појединачних речи, након чега долази до губитка истих или даљег застоја и ненапредовања у развоју језика.

10.3. Поремећај рецептивног говора – развојна рецептивна дисфазија

У овај облик специфичног језичког поремећаја сврставају се деца, чија је способност разумевања испод очекиваног нивоа за узраст. Код већине деце постоји и оштећење експресивног говора, уз неправилности у продукцији гласова.

Знаци поремећаја рецептивног говора су неспособност детета да се одазива на своје име (без употребе невербалних знакова) до првог рођендана, да на узрасту од 18 месеци идентификује бар неколико предмета и да на узрасту од две године извршава једноставне вербалне налоге. На каснијем узрасту се уочава неспособност разумевања граматичких структура (одречне форме, питања, поређења), препознавања боје гласа, разумевања гестова као и израза лица.

Рецептивни тип специфичног језичког поремећаја се дијагностикује када је кашњење у развоју рецептивног језика изван нормалних варијација за ментални и календарски узраст детета и када се искључи первазивни развојни поремећај.

Иако поремећај рецептивног говора карактерише оштећење способности разумевања језика, већина деце са овим поремећајем заостаје и на плану језичке продукције, уз тешкоће у продукцији гласова. Рецептивни облик специфичног језичког поремећаја често прате и социо-емоционални поремећаји и поремећаји понашања. Хиперактивност и слаба пажња, изолованост од вршњака, анксиозност, осетљивост и претерана стидљивост се релативно често уочавају код деце са овим језичким поремећајем. Деца са најтежим степеном оштећења рецептивног говора могу да касне и у социјалном развоју, да понављају речи или реченице које не разумеју и да испољавају нешто оскуднија интересовања. Она се разликују од аутистичне деце по томе што обично показују нормалну социјалну реципрочност и фантазматску игру, скоро нормалну употребу гестова или само благо оштећење невербалне комуникације. Често се среће оштећење слуха за високе фреквенције, чиме се не може објаснити поремећај у развоју способности разумевања језика (СЗО, 1992).

10.4. Клиничка слика развојне дисфазije

Развојна дисфазija је развојно језичко растројство, немогућност и тешкоће у разумевању и изражавању језика. Она је праћена немогућношћу артикулације великог броја гласова (дислалиа), тешкоћом у памћењу речи, неправилном коришћењу граматичких форми (аграматизам) и општом неспособношћу вербалног изражавања. Одликује се тешкоћом у формирању гласова, тј. у немогућности изградње језичког система, тешкоћама у фонолошком, морфолошком, синтаксичком, семантичком и лексичко-прагматском нивоу. У периоду после треће године, ова деца не артикулишу велики број гласова, они их замењују са другим гласовима или их артикулишу на погрешан начин. Говор ове деце у целини може бити тешко схватљив за средину.

Морфолошки и граматички проблеми су следећи: она користе само основне облике речи, теже изграђују, односно користе речи са префиксима или суфиксима, углавном користе именице, затим глаголе (у трећем лицу једине), представљају све радње у садашњом или прошлом времену, не користе будуће време. Деца са развојном дисфазijом теже могу научити

речи које изражавају апстрактне идеје, она не разликују род, имају потешкоћа да науче множину, не користе време (прошлост, садашњост, будућност), усвајају заменице веома касно, не користе придеве, прилоге и везнике.

Деца са дисфазијом нису у стању да науче говор који слушају око себе, посебно ако им се говори врло брзо. Она, обично, артикулишу речи са више слогова само са почетним или крајњим слогом.

Што се тиче синтаксе, деца за развојном дисфазијом испољавају следеће проблеме: реченица је елементарна, ред речи и форма нису исправни, речи су скраћене са инверзијом гласова и слогова, тешко усвајају упитни и негативни облик, а посебно негативне упитне реченице.

Када говоримо о лексичко-семантичком развоју, испољавају следеће карактеристике: речник је оскудан, значење речи се спорије развија, они имају мањи број језичких асоцијација, нарочито споро се развија значење речи којима се означавају апстрактне језичке категорије.

Комуникативне способности деце са развојном дисфазијом знатно су испод нивоа њиховог когнитивног развоја, најмање осамнаест месеци (Голубовић, 1998, 2006, 2012). Језичке сметње се код њих испољавају у виду тешких рецептивних и експресивних дефицита, као и дефицита аудиторног декодирања, фонолошких, лексичких, синтаксичких и асоцијативних дефицита, док су поремећаји разумевања типични за децу са дефицитима централног аудиторног процесирања.

Клиничку слику развојне дисфазије чине следеће врсте дефицита:

- *Дефицит аудитивне перцепције*: дефицит перцепције и дискриминације фонема, неразумевање већине аудитивних целина, дефицит у перцепцији брзих вербалних сигнала, дефицит у перцепцији временског редоследа (секвенце) делова говора, кратак опсег аудитивне меморије, кратко вербално памћење, теже разумевање говора, теже увиђање сличности и разлика вербалних сигнала (и поред доброг/нормалног периферног слуха) јер је перцепција неразвијена.
- *Дефицит перцепције фонема*: неразликовање звучних од безвучних фонема, идентичних по месту и начину изговора, изједначавање фонема исте групе, али

различите по месту изговора, идентификација акустичке слике гласа са неком од базичних фонема исте групе...

- *Дефицит праћења брзог говора одраслих*: нису у стању да спонтано прихватају говор који чују око себе зато што вербална информација за њих протиче сувише брзо.
- *Дефицити секвенце (редоследа)*: оштећена способност дискриминације и секвенционирања говорних гласова.
- *Дефицит вербалног памћења*: нека деца са развојном дисфазом добро памте визуелне утиске, док им је памћење за вербалне утиске слабо. Нису у стању да запамте речи или реченице које превазилазе ниво развијености њихове унутрашње језичке структуре, а ако их ипак науче, оне се брзо разграђују и губе.
- *Дефицит визуелне перцепције, просторне оријентације и пажње*: немогућност задржавања пажње на слици, графему, причи и игри. Визуелна перцепција заостаје због поремећаја симболизације и неразвијене моторике.

11. ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈИ КОД ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНОМ ДИСФАЗИЈОМ

Језички поремећаји код деце са развојном дисфазијом се испољавају у области фонологије и артикулације, морфологије, граматике, лексике, семантике и прагаматике.

11.1. Фонолошки артикулациони дефицити

Структуру фонолошких дефицита чине: неразвијеност/делимична развијеност фонолошке свесности, неспособност формирања фонолошких представа, дефицит или сметње фонолошког декодирања и енкодирања, неспособност употребе фонолошких правила, неспособност употребе и разумевања фонолошког значења, неспособност вербалног разумевања и паковања и проналажења фонолошких информација у меморији.

Фонетске дисторзије и фонемске парафазије, изостављање фонема у речи као и граматичко упрошћавање задате реченице, најчешћи су дисфазични симптоми.

11.2. Морфолошки и граматички дефицити

Морфолошки и граматички дефицити се испољавају тако што деца са развојном дисфазијом користе само основне облике речи, тешко граде тј. употребљавају речи са префиксом и суфиксима (деци са развојном дисфазијом су теже речи с префиксом, него речи парадигматског типа иако и она имају различита значења), претежно користе именице, затим глаголе (остале врсте речи ретко) и то највише именице које означавају конкретне појмове или појмове који су често у употреби. Именице се обично употребљавају у једнини, и то у првом падежу. Посебно тешко употребљавају генитив, инструментал и локатив. Веома тешко овладавају речима које изражавају апстрактне појмове због чега се оне никада не налазе у њиховом речнику. Уколико постоји потреба да се такав појам изрази, онда се он исказује глаголом или придевом. Даље, ова деца често не разликују род, па о себи говоре у мушком роду или обрнуто. Највише користе глагол у трећем лицу једнине (иде, спава, једе) чак и када

говоре о себи. Нарочито тешко употребљавају глаголски наставак за друго лице једине. Појам множине се такође развија веома споро. Нарочито се испољавају сметње у употреби помоћних глагола свих сложених облика као и повратне заменице „се”.

Код деце са развојном дисфазом постоји тенденција да све радње изражавају у садашњем времену, а затим у прошлом. За изражавање будућег времена користе садашње време. Садашње време је конкретно и дете га непосредно доживљава, просто је по форми и нема помоћних глагола. Помоћни глагол дисфазичном детету делује као сувишна реч.

У нашем језику, заменице се изражавају кроз потребе категорије речи и кроз глаголске наставке. Деца са развојном дисфазом не располажу ни једним а ни другим начином употребе заменица. Посебан проблем су падежне промене заменица и нове функције значења, које произилазе из тих промена. Ретко се служе личним заменицама трећег лица. Уместо заменице они употребљавају лично име, а ако га не знају, онда означавају речима.

Употреба прилога, предлога и свеза представља посебну сметњу за децу са развојном дисфазом. Њихова употреба зависи од степена апстрактности. Предлози су саставни део именице и регулишу падежне наставке, што је веома сложено за дисфазично дете које савладава језичке елементе, али не и језичке системе. Такође, везници за њих представљају велики проблем.

Присуство граматичких дефицита који карактеришу специфичне језичке дефиците објашњава се на два начина. Први је да се специфични језички поремећај/specific language impairment (SLI) рефлектује аномалијама у неуробиолошким репрезентацијама граматике, док други нејезичке капацитете који су неразвијени сврстава у друге узроке али који су последица примарног лингвистичког дефицита (van der Lely, 1996). Алтернативни приступ сматра да су лингвистички дефицити секундарни у односу на дефиците у перцепцији говора (Joanisse & Seidenberg, 1998).

11.3. Дефицити у структури речи и реченице – синтаксе

Деца са развојном дисфазијом склона су да вишесложне речи изговарају само са почетним или само са завршним слогом. Код ове деце постоји несклад између лексичког развоја и разумљивости говора. Многа деца имају одложен почетак развоја говора и поред одговарајућег разумевања. Кад нека од ове деце почну да говоре, њихове продукције су оскудне и са пуно труда, чак и када се чини да су стекла адекватан речник и знају о чему желе да комуницирају. Друга су флуентнија и покушавају да користе исказе од више речи али су већим делом неразумљива. Оба ова обрасца разликују се од очекиваног повећања у разумљивости говора, како се речник развија. Многа деца са овим сметњама примењују употребу гестова да би објаснила шта хоће да кажу. Дисоцијација вокабулара и граматичког развоја напредује независно од граматике, тако да деца могу имати адекватан развој лексичких форми, али недостатак начина да изразе своје идеје са више речи. Код друге деце, примена граматичких правила може бити погрешна.

Adams и Расе, Leonard и Menyuk поредили су спонтани говор деце старе од 3 до 5 година са језичким поремећајем са вршњацима одговарајућег узраста и нашли су да деца са језичким поремећајем користе мање комплексне реченице, елабориране глаголске фразе, заменице, придеве и помоћне глаголе.

Краткоћа исказа код дисфазичног детета запажа се у ограниченим могућностима понављања реченица и у спонтаним исказима. У почетку говорног развоја, дисфазична деца употребљавају као реченицу само субјекат, само објекат или само предикат. Касније се јављају комбинације субјекат-објекат, субјекат-предикат или објекат-предикат.

Деца са развојном дисфазијом тешко формулишу упитне и одричне реченице, нарочито упитне. Још већи дефицит испољавају са одрично-упитним реченицама или приликом стварања погодбеног начина. Дисфазичан говор се испољава на следећи начин у односу на тежину поремећаја (Благојевић, 1983):

- Способност грађења сложене реченице на аграматичан начин. Реченица је богата, али формално некомплетна. Реченична конструкција је логична. Једноставније реченице синтаксички одговарају књижевном језику. Постоје именски и глаголски облици и све врсте речи. Структурална одступања су само у дужим, новим и сложеним реченицама. Постоји мотивација за говорење, при чему долази до изражаја креативна функција говора.

- Реченица је у елементарном облику. Аграматичност је на нивоу сложенијег израза. Употребљавају се први и четврти падеж. Редослед речи унутар реченице је неправилан, и неправилна је употреба облика. Изостављају се субјекат и објекат у исказу. Речник је оскуднији и честа су структурална оштећења речи, као и неправилно коришћење сопственог фонемског капацитета.
- Преовлађују деноминација и набрајање. Употребљавају се прошло и садашње време. Реченица је елементарна, оскудна и аграматична. Речник је оскудан. Речи су скраћене и постоји инверзија гласова и слогова унутар речи. Постоји инверзија синтаксичких структура. Мотивисаност за говорење је недовољно.
- Комуницира се невербалним облицима, гестом, мимиком. Употребљавају се ономатопеје и ехолалије. Говорни контакт са најближом околином је неразумљив. Употребљавају се тешко разумљиве синтагме, аграматичног облика. У покушају да се провери исказ, набрајају се поједине речи. Нема покушаја формирања већих језичких целина. Мотивација за говорење је минимална и мора стално да се подстиче. Креативна компонента говорне функције практично не постоји. Постојећи фонолошки и лексички капацитет слабо се користи.

Деца са развојном дисфазијом испољавају делимичну компетенцију у развоју синтаксичког и лексичког нивоа језичке структуре и значајне сметње у развоју фонетско-фонолошког и морфолошког нивоа језичке структуре.

Тешкоће у усвајању лексичке структуре су једна од најочљивијих карактеристика специфичног језичког поремећаја, о чему сведоче подаци из литературе (Вуковић et al.,2010). Низак опсег експресивног речника и тешкоће у усвајању значења речи су често и најочљивија карактеристика деце са овим обликом језичког поремећаја (Вуковић и Вуковић, 2007). Поред оскудног речника, ова деца показују изразите тешкоће у усвајању значења речи, што се манифестује тешкоћама класификације и дефинисања појмова .

11.4. Семантички дефицити

Семантички развој деце са развојном дисфацијом карактерише то што се значење речи код њих спорије развија, располажу мањим бројем језичких асоцијација, нарочито споро се развија значење речи којима се означавају апстрактне језичке категорије као што су: свезе, прилози, предлози, мислене именице, падежни наставци, род, лица и глаголска времена; може имати значење (обично само конкретно), али не и реч за тај појам (реч нема језичку функцију ако није испуњена значењем), а богатство језичких асоцијација зависи од искуства, интелигенције и нормалних можданих процеса.

Бројна истраживања упућују на то да је адекватна семантичка развијеност неопходна за овладавање другим нивоима језичке компетенције. Лексичка димензија нема само кључну улогу у развоју језика, већ у значајној мери утиче на способност читања, али и на целокупан школски успех. Чак, постоје мишљења да (не)препознавање значења речи може представљати ограничавајући фактор за способност читања. Анализа одређених предиктора читања код деце узраста од 8 до 13 година показала је да су развијеност речника и семантички ниво директно повезани са разумевањем прочитаног текста (Nation & Snowling, 2004). Поједини истраживачи сугеришу да недовољно развијен речник и са њим повезана (не)способност да се разуме прочитани текст доводе до зачараног круга и неуспеха током школовања: ученици који не разумеју значење речи избегавају да читају и стога немају прилику да науче нове речи и обогате свој вокабулар. Даље, однос између разумевања прочитаног и речника указује и на оспособљеност ученика да доноси закључке о прочитаном тексту и да резимира текст (Stahl & Nagy, 2006). Богатство речника, његова ширина и развијеност, као и разумевање сложених значењских односа међу речима представљају поуздане индикаторе језичког развоја. Штавише, сматра се да усвајање и богаћење активног и пасивног речника доприноси унапређивању метакогнитивних активности, док други наглашавају да је способност усвајања полисемије (вишезначност), која представља један од типова металингвистичке свести, директно повезана са речником и разумевањем прочитаног. С друге стране, поједини аутори су установили да због степена апстракције који су укључени у полисемију, дечији природни ресурси у овом домену могу бити ограничени (Muller, 1978). Такође, налази показују да се парадигматски лексички односи постепено развијају од првог разреда основне школе и да зависе од врста речи, односно граматичких категорија (Palermo, 1971) али и од узраста. Наиме, резултати процене семантичке и лексичке способности (рађене на основу семантичког теста и суптеста вештина стварања појмова и суптеста стечено језичко благо ACADIA теста развојних способности) ученика од првог до четвртог разреда указују на значајан утицај узраста. Притом

је разлика у постигнућу на тестовима најочљивија између деце првог и четвртог разреда (Čolić, 2013). Осим тога, истраживања упућују и на повезаност између фонолошког и семантичког нивоа језика. С тим у вези, Плаут и сарадници (Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996) описују развој препознавања речи, најпре, као интеракцију између фонолошких и семантичких путева и указују да варијације у семантичкој и фонолошкој обради речи резултирају превасходно индивидуалним разликама. С друге стране, испитивања упућују на посебан значај који фонолошка свест има у развијању вокабулара и способности читања и писања, али и обрнуто. Ове способности драматично мењају језик ученика и омогућавају им да кроз нова језичка искуства стекну металингвистичку компетенцију да концептуализују и анализирају језик у различитим ситуацијама што ће повећавати способност ученика да се њиме служе.

У литератури у којој је разматран семантички развој деце предшколског и основношколског узраста код нас, норме које се односе на развој појединих семантичких категорија на узрасту од 7 до 8 година утврђене су у Семантичком тесту аутора С. Владисављевић (1983), односно имајући у виду одређене лексичке односе (хомоними, синоними, антоними и метоними) аутор је у овом тесту нормирао семантички развој деце млађег основношколског узраста на следећи начин. Најпре се развија способност проналажења већег броја значења унутар једне речи (хомоними), посебно оних речи које имају истоветну фонетско-фонолошку структуру, потом се развијају асоцијације поларитета, тј. антоними и то у домену конкретних појмова, а затим синоними који на овом узрасту не представљају у потпуности део активног дечијег речника, а слично се понашају и када су у питању метоними. Ауторка наглашава да је ово типичан развојни поредак деце узраста од 7 до 8 година старости, а да сва значајна одступања од овог нормативног оквира указују на сиромаштво и заостајање у развоју овог нивоа језичке структуре, што је потврђено на основу примера клиничке логопедске праксе (Vladislavljević, 1983: 184).

11.5. Прагматски дефицити

Прагматика, као употреба језика у социјалним интеракцијама, укључује употребу језика за различите сврхе као што су поздрављање, давање информација, захтевање, обећавање, тражење информација, затим, прилагођавање језика захтевима ситуације или саговорника,

поштовање правила конверзације и приповедања (причање приче, препричавање филма, догађаја...).

Способност преношења комуникационих намера и њиховог одговарајућег разумевања, развија се од рођења до 14.године, а у неким аспектима и касније. Током тих година деца саопштавају све више и више намера и то чине све успешније. Велики део развоја прагматске компетенције заснива се на расту способности да симултано користе бројне изворе информација у конверзацији – информације из нарастајућег знања о свету и њиховог лингвистичког знања за који је заслужан и пораст социјалног искуства детета. Значајно повећање социјалног искуства дешава се када дете крене у школу. Развојне промене, које омогућавају сагледавање перспективе саговорника с психолошке и социјалне стране, последица су когнитивног и лингвистичког развоја, као и социјалног искуства.

Несклад између величине вокабулара и употребе прагматике испољава се код неке деце са језичким поремећајем тако што она развијају невероватно велики и префињен вокабулар који су у стању да користе само у сврхе означавања, али не и комуницирања с људима.

Несклад између језичке способности и употребе речи испољава се тако што ова деца која су стекла адекватан речник, граматичка и прагматска правила, имају сметње у употреби свог речника у спонтаном говору. Њихови дефицити могу се видети у претераној употреби неспецифичних форми или преопширностима, да би избегли сметњу у лексици. Њихов спонтано генерисани говор могао би бити много бољи, него говор „на захтев”, али и подједнако поремећени, када имају знатно више сметњи у формулисању кохерентних реченица, него што то њихове укупне језичке способности показују.

Број независно сложених реченица као мера доброг приповедања дискурса и број подстицаја током приповедања, два су обележја наратије која у највећој мери разликују децу типичног развоја од деце са развојном дисфазијом (Голубовић, 2016).

11.6. Дисоцијација разумевања и продукције

Код неке деце са развојном дисфазијом разумевање је много боље од продукције па она имају веће одлагање и закашњење на почетку развоја говора упркос адекватном разумевању, што значи да постоји дисоцијација између разумевања и продукције говора која се види и код деце која могу да говоре боље него што могу да разумеју говор других људи. Та деца су обично

флуентна и разумљива, али често користе добро научене фразе које могу замаскирати дефиците у разумевању апстрактног језика.

11.7. Дефицит радне меморије

Бројни истраживачи су указали да деца са специфичним језичким поремећајима имају ограничен капацитет процесирања информација, који укључује ограничења у радној меморији.

11.8. Невербална комуникација

Невербалну комуникацију деце са развојном дисфазијом карактерише то што је невербални количник интелигенције већи од вербалног, контакт погледом је изражен, релативно дуготрајан, физички додир лако остварљив, орофацијална експресија углавном издиференцирана, употреба и разумевање геста су изражени. Игра овде деце је креативна и кооперативна.

Ова деца такође испољавају неспособност да класификују, увиђају сличности и разлике а присутна је и немогућност примања, задржавања и репродуковања великог броја података.

Симболичка игра се код ове деце јавља са значајним закашњењем у односу на децу типичног развоја, док други облици менталне репрезентације, менталне слике, статичке или визуелне, које настају замишљањем непокретних објеката и њихових карактеристика, не представљају велики проблем за ову децу. Насупрот томе, задаци за чије решавање је потребно ангажовање динамичких или специјалних менталних слика, врло су тешки за решавање овој деци.

Деца са специфичним поремећајем у развоју језика испољавају значајне тешкоће у усвајању, процесирању и употреби нових речи. Анализа спонтаног говора представља користан метод у процени развоја и употребе лексикона код деце са специфичним поремећајем у развоју језика, а процена лексичке разноврсности је најчешћи начин утврђивања опсега и употребе речи у наративном дискурсу.

12.ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ ДЕФИЦИТИ КОД ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНОМ ДИСФАЗИЈОМ-ИСТРАЖИВАЊА

Лексички дефицити ограничавају способност деце са специфичним језичким поремећајем да изразе своје потребе речима, што може узроковати погрешну интерпретацију саговорника. С друге стране, непознавање значења речи код деце са СЈП може довести до сметњи у разумевању говора. Методе анализе узорака спонтаног говора показале су се као корисно средство у процени развоја синтаксичких и лексичко-семантичких способности код деце са СЈП. Поред тога, неки аутори анализу спонтаног говора сматрају кључном за планирање третмана деце са поремећајем у језичком развоју (Evans & Miller, 1999; Kemp & Klee, 1997). Мерење просечне дужине исказа из узорака спонтаног говора показало се као значајан инструмент у одређивању феноменологије специфичног језичког поремећаја. Тако, Леонард (Leonard, 2000) наводи да деца са СЈП на предшколском узрасту продукују краће говорне исказе од деце типичног језичког развоја, што представља значајан показатељ поремећаја у језичком развоју. С друге стране, један од начина процене лексичких способности код деце са СЈП јесте праћење повећања лексикона и употребе речи у спонтаном говору на основу анализе спонтаног говора. У ову сврху најчешће се користи процена лексичке разноврсности.

У општем смислу, под лексичком разноврсношћу се подразумева опсег и разноврсност употребе речи у говорном и писаном дискурсу. Постоје четири димензије лексикона: величина, знање о речима (фонолошка, синтаксичка и слична обележја), семантичка густина и мрежа, као и процеси који подразумевају приступ и евоцирање речи из лексикона. На сонову ових модела, али и других модела лексикона, као што је модел Бока и Левелта (Bock & Levelt, 1994) који додатно концептуализује сам процес именовања, евидентно је да су знање о речима

и капацитет да се то знање употреби две различите способности. Према наведеном, лексичка разноврсност подразумева опсег речника који говорник употребљава у усменом и писаном дискурсу и који одражава његов капацитет да приступи и евоцира циљане речи из релативно интактног лексикона, а у сврху формирања хијерархијски виших лингвистичких јединица.

Подаци из литературе показују да деца са специфичним језичким поремећајем испољавају значајне тешкоће на плану лексичке разноврсности. У једном од највећих истраживања која су се бавила проучавањем лексичке разноврсности код деце са СЈП, студији Милера (Miller, 1996), резултати ове студије су показали да деца са СЈП имају значајно слабија постигнућа у оквиру просечне дужине исказа, укупног броја продукованих речи, као и да продукују значајно мањи број различитих речи у поређењу са децом типичног развоја.

У студији Леонарда и сарадника (Leonard & Miller & Gerber, 1999), резултати истраживања показали су да деца са специфичним језичким поремећајем имају значајно нижа постигнућа на плану лексичке разноврсности, као и на плану разноврсности именица и глагола. Међутим, резултати студије Тордардотирове и Веисмерове (Thordardottir & Weismer, 2001) указују на другачију слику у оквиру лексичке разноврсности код деце са СЈП. Наиме, аутори су поредили општу лексичку разноврсност и разноврсност глагола у спонтаном говору код деце са СЈП и њихових вршњака типичног развоја. Испитивање је укључивало бројање различитих речи у узорку спонтаног говора са изједначеним бројем исказа. Резултати студије нису показали статистички значајне разлике у погледу опште лексичке разноврсности, као ни у погледу разноврсности глагола. У горе наведеном истраживању, утврђена је значајна разлика у броју исказа између деце са СЈП и деце типичног развоја, што показује да је деци са СЈП потребан знатно већи број исказа да би достигла исти број речи као и деца типичног развоја. Аутори су навели могућ утицај дефицита у морфо-синтаксичким способностима код деце са СЈП на изостанак значајније разлике у погледу лексичке разноврсности. Показано је да деца са СЈП продукују краће и синтаксички поједностављене реченице у поређењу са децом типичног језичког развоја (Дрљан & Вуковић, 2017).

У новијој студији Тордардотирове и Намазија (Thordardottir & Namazi, 2007), резултати студије су показали да деца са специфичним језичким поремећајем више употребљавају речи које припадају затвореној класи (заменице, чланови, везници, предлози) и помоћне глаголе, придеве и прилоге у поређењу са децом типичног развоја.

С обзиром на то, да именице и глаголи заузимају централно место у лексичко-семантичком систему, у литератури је највише проучаван однос између ове две врсте пунозначних речи. Док су именице у лексичко-семантичкој мрежи организоване на значајно мањем броју

хијерархијских нивоа и међусобно деле бројне семантичке карактеристике, за глаголе се сматра да су организовани на значајно мањем броју хијерархијских нивоа и да међусобно деле много мањи број семантичких особина (Vinson & Vigliocco, 2002). Те разлике у семантичкој организацији чине глаголе значајно тежим за процесирање, поготово за децу које испољавају лексичко-семантичке дефиците.

Поред студија које су указале на семантичку комплексност глагола, и резултати студија које су се бавиле проучавањем развоја лексичких способности на плану појединачних врста речи, указују на већу комплексност глагола у односу на друге врсте пунозначних речи. Резултати таквих истраживања показали су да на раном узрасту деца значајно брже усвајају именице него глаголе, као и да у везаном говору, у поређењу са глаголима, користе значајно више именица. Такође, истраживања са енглеског говорног подручја показала су да су глаголи захтевнији у погледу фонолошке (Black & Chiat, 2003) и лексичке обраде (Tomasello & Kruger, 1992). Међутим, наведене разлике између лексичких способности у оквиру појединачних врста речи смањују се са узрастом код деце типичног развоја (Schelletter, 2005).

У литератури постоји значајно већи број истраживања која су се бавила проучавањем употребе глагола кроз призму синтаксичких способности код деце са специфичним језичким поремећајем. С обзиром на то да су глаголи комплекснији од других врста пунозначних речи, они самим тим захтевају виши ниво језичког процесирања. Поред тога, у литератури постоје бројни подаци који указују на то да у основи специфичног језичког поремећаја (СЈП) лежи изразит дефицит на плану језичког процесирања. Сходно овоме, очекивано је да деца са СЈП могу испољавати веће тешкоће на плану лексичко-семантичких аспеката глагола у односу на друге врсте речи. Резултати појединих студија, показали су да деца са СЈП имају тешкоћа у усвајању нових речи, а највише приликом учења нових глагола (Eyer et al., 2002; Rice, Buhr & Nemeth, 1990; према Дрљан, Вуковић и Ивановић, 2019).

Подаци из студије Камбанаросове указују да деца са специфичним језичким поремећајем имају значајно више тешкоћа приликом именовања и комплекснијих (глаголи који захтевају инструментал) и мање комплексних глагола у поређењу са децом типичног развоја (Kambanaros, 2013).

Именовање објеката проучавано је кроз призму експресивног речника и резултати су показали да деца са специфичним језичким поремећајем српског говорног подручја имају значајно мањи обим експресивног вокабулара у поређењу са децом типичног развоја (Вуковић, Вуковић и Стојановић, 2010).

У литератури се још увек поставља питање, да ли деца са специфичним језичким поремећајем испољавају атипичан образац развоја језичких способности или их карактерише кашњење, али са истим развојним следом који прате и деца типичног развоја. Наиме, на атипичан развој језичких способности указују грешке или појаве које нису карактеристичне ни за један од ранијих развојних периода. Леонард (2000) наводи да деца са СЈП могу испољавати неке атипичне обрасце, и то углавном на плану развоја синтаксичких и фонолошких способности, али да они нису карактеристични за ову децу.

У једном од истраживања, резултати су показали да деца са СЈП дају значајно мање тачних одговора од деце типичног развоја. Такође, имају знатно више семантичких грешака и грешака типа циркумлокуције, као и грешака асемантичког типа. Поред тога, чешће него деца типичне популације изостављају одговор на задату стимулус реч. У односу на децу типичне популације не разликују се у броју фонлошких грешака и непостојећих речи. Значајно мањи број тачних одговора као и значајно већи број омисија одговора показује да деца са СЈП у свом вокабулару имају значајно мање појмова који репрезентују активности у односу на децу типичног развоја. С друге стране, значајно већи број развојно незрелих речи, попут семантичких, асемантичких и одговора типа циркумлокуције, указује на мање развијену семантичку мрежу за ову врсту лексема код деце са СЈП у поређењу са типично развијеним вршњацима.

13.ЛЕКСИЧКО СЕМАНТИЧКЕ СПОСОБНОСТИ И ПРОМЕНЕ У ЕЕГ НАЛАЗУ

Разумевање значења реченица је сложен процес који обухвата три система: вербално памћење, схватање логичких односа, активну анализу битних елемената говорног исказа (Lurija, 1983, према Vuković, 2011). У основи вербалног памћења налазе се медијалне структуре левог темпоралног режња. Да би се разумео сложен вербални исказ, неопходна је симултана синтеза његових елемената, коју омогућавају паријето-теморо-окципиталне зоне леве хемисфере. За разумевање сложеног вербалног исказа неопходна је активна анализа и издвајање битних елемената датог исказа. За овај процес, одговорне су фронталне области мозга (Вуковић, 2011). У прилог учешћу ширих региона мозга у разумевању реченица говоре резултати истраживања, којима је показан повећан регионални церебрални проток крви у Брокиној ареи, суплементном моторном подручју, цингуларном гирусу и средњем десном темпоралном гирусу за време задатака синтаксичког процесирања. С обзиром на горе наведене податке, може се рећи да синтаксичко процесирање захтева координирану комуникацију између Брокине, Верникеове зоне као и подручја десне хемисфере.

Поред лексичког и синтаксичког нивоа, значајни подаци о разумевању говора добијају се и преко процене разумевања дискурса. Дискурс се дефинише као секвенца, односно непрекинути део језика сачињен од више међусобно повезаних реченица које обављају комуникативну функцију, односно служе за преношење поруке. Разумевање дискурса зависи од менталних репрезентација које интегришу вербалне, просторне, егзекутивне и моторне функције. У основи ових репрезентација налази се ограничен скуп кортикалних веза унутар леве и десне хемисфере, при чему десна хемисфера има кључну улогу у наративном дискурсу (Vuković, 2011; Barbey, Colom & Grafman, 2014).

Специфични језички поремећај карактерише поремећај експресивног и рецептивног говора. Емпиријски подаци показују да деца са специфичним језичким поремећајем разумеју једноставна и краћа „Ко”, „Шта” питања, док се дефицити испољавају у разумевању питања која се односе на објекат, односно питања која почињу упитном заменицом „Шта”. Поред тога, дефицити се испољавају на нивоу разумевања синтаксички комплекснијих питања као и

питања веће дужине. Такође је показано да се дефицити испољавају у разумевању питања у чијој основи је кондиционал због морфосинтаксичке комплексности (Duman, Blom & Torbas, 2015; према Шкара и Вуковић, 2017)..

Посебне тешкоће ова деца испољавају приликом разумевања конструкција које имају атипичан објекат-глагол-субјекат распоред, налога који садрже велики број елемената као и налога који захтевају две консекутивне акције (Krstić, Vidović & Vuković, 2011).

Према емпиријским подацима, код деце са специфичним језичким поремећајем чешће су присутне промене електроенцефалографских активности у односу на децу типичне популације. Истовремено је приказано да су абнормалности присутније код деце са већим дефицитима на плану разумевања. Учесталост промене електроенцефалографских активности код деце са специфичним језичким поремећајем креће се од 1,5% до 8,7%.

Новија истраживања указују да се промене електроенцефалографских активности могу наћи код 15% деце са специфичним језичким поремећајем (Nasr, Gabis, Savatić & Anriola, 2001), а учесталост фокалних епилептиформних пражњења без конкомитантних пароксизмалних симптома код деце са специфичним језичким поремећајем јесте 12,3%.

Истраживања показују да деца са специфичним језичким поремећајем и променама у ЕЕГ налазу испољавају веће дефиците у области лексичке семантике у поређењу са децом са специфичним језичким поремећајем и уредним ЕЕГ налазом (Milošević & Vuković, 2011). Могуће је да се промене у ЕЕГ активностима одражавају на процесирање сложенијих лексичких задатака, док се повезивање изговорене речи и појма који она репрезентује неметано развија.

Резултати студије показују да деца са специфичним језичким поремећајем и променама електроенцефалографских активности имају израженије дефиците у разумевању

синтаксичких конструкција од деце са специфичним језичким поремећајем који имају уредан ЕЕГ налаз. Могуће је да промене у ЕЕГ-у додатно ремеће активности можданих области одговорних за разумевање говора, пажњу и вербално памћење, што условљава лошије резултате на тестовима разумевања сложених граматичких структура.

На основу истраживања наведених у литератури, резултати истих показују да су деца са променама електроенцефалографских активности значајно слабија у разумевању граматике од деце са уредним ЕЕГ налазом. Такође је показано да су ова деца лошија у разумевању дискурса од деце која имају уредан ЕЕГ налаз. Из наведеног се може закључити да постоји повезаност између промена електроенцефалографских активности и способности разумевања језика код деце са поремећајем у развоју језика.

Резултати истраживања сугеришу да је деци са специфичним језичким поремећајем која имају промене електроенцефалографских активности потребан интензивнији третман на плану разумевања језика.

Истраживања такође показују, да деца са неспецифичним променама ЕЕГ активности често продукују одговоре у форми функционалне дефиниције. Истовремено, уочава се тенденција већег одсуства одговора, као и већег присуства ехоличних одговора у поређењу са децом са уредним ЕЕГ налазом. Значајно одсуство одговора у форми описне дефиниције и доминантна продукција одговора који припадају лексичко-семантичком нивоу деце испод пет година, упућује на нижи степен лексичко-семантичке зрелости код деце са неспецифичним ЕЕГ активностима у односу на децу са типичним ЕЕГ активностима.

Наведени подаци указују на могућу повезаност неспецифичних промена електроенцефалографских активности и кашњења у развоју лексичко-семантичких способности код деце. Другим речима, спорији темпо развоја лексичко-семантичких способности може бити условљен неспецифичним променама ЕЕГ активности.

Резултати истраживања указују и на велику учесталост ехолалија код ове деце што јасно показује да се лексичко-семантички развој код деце са специфичним језичким поремећајем не одвија складно и уобичајеним интензитетом.

Подаци аутора указују на кашњење у достизању одговарајућег лексичког нивоа код деце са специфичним језичким поремећајем. Тако на пример, Борота (2004) наводи да ова деца заостају две године у погледу лексичког развоја у поређењу са децом типичног развоја. Смањен опсег вокабулара код деце са СЈП у поређењу са децом типичног развоја потврђен је и у другим студијама које су рађене на српског говорном подручју (Vuković et al. 2010; Vuković I. I Vuković M. 2007; Čabarkapa, 2002). Интересантан је податак да деца са развојним језичким поремећајем која имају слабо развијен лексикон показују значајно мањи степен социјалне зрелости у односу на децу типичног развоја (Vuković I. & Vuković M., 2007).

Резултати показују и то да је кашњење у развоју лексичко-семантичких способности код деце са специфичним језичким поремећајем уочљивије код деце која имају неспецифичне промене ЕЕГ активности. Могуће је да је спорији темпо развоја лексичко семантичких способности делом условљен споријом матурацијом централног нервног система код деце код које су верификоване неспецифичне промене ЕЕГ активности (Милошевић и Вуковић, 2011).

14. ЗАКЉУЧАК

Циљ овог рада је био да се на основу прегледне литературе системски прикажу лексичко-семантичке способности код деце са поремећајем у развоју језика и променама у ЕЕГ налазу. На основу бројних истраживања из литературе, закључује се да се семантички развој деце са развојном дисфазијом значајно разликује од семантичког развоја деце типичног развоја. Ова деца располажу мањим бројем језичких асоцијација, спорије развијају значење речи којима се означавају апстрактни појмови и уопште, значење речи се код њих спорије развија. Такође, показано је да деца са специфичним језичким поремећајем продукују краће као и синтаксички поједностављене реченице у односу на децу типичног развоја и више употребљавају речи које припадају затвореној класи као што су предлози, заменице, везници. Када говоримо о лексичким способностима, резултати истраживања из доступне литературе показују да деца са специфичним језичким поремећајем испољавају тешкоће у усвајању лексичке структуре, па је тако низак опсег експресивног речника једна од најочљивијих карактеристика ове деце. Такође, подаци показују да деца са СЈП испољавају значајне тешкоће на плану лексичке разноврсности. Деца са развојном дисфазијом испољавају делимичну компетенцију у развоју синтаксичког и лексичког нивоа језичке структуре и значајне сметње у развоју фонетско-фонолошког и морфолошког нивоа језичке структуре. Наводи се да спорији развој лексичко-семантичких способности може бити условљен променама ЕЕГ активности. Наиме, анализе резултата истраживања показују да су деца са СЈП лошија у разумевању дискурса од деце која имају уредан ЕЕГ налаз, присутна је појава ехолалија као и то да су ова деца значајно слабија у разумевању граматике од деце без промена на ЕЕГ налазу, па тако ови подаци указују на могућу повезаност промена ЕЕГ активности и значајног кашњења у развоју лексичко-семантичких способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамовић, И., Вуковић, М., & Вуковић, И. (2012). Лексичко-семантичке способности адолесцената са поремећајима у говорном и језичком развоју. Београдска дефектолошка школа, 54(18), 3.
2. Бугарски Р. (1995). Увод у општу лингвистику, треће прерађено издање. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
3. Вуковић, И., & Вуковић, М. (2007). Однос развијености лексикона и социјалне зрелости код деце са развојном дисфазијом. Београдска дефектолошка школа, 2(3), 111-122.
4. Вуковић, М., Вуковић, И., & Стојановић, В. (2010). Investigation of language and motor skills in Serbian speaking children with specific language impairment and in typically developing children. *Research in developmental disabilities*, 31(6), 1633-1644.
5. Вуковић, М. (2015). Диференцијалне карактеристике језичких поремећаја код деце. Говорно-језички поремећаји развојног доба, 15-17.
6. Вуковић, М., Дрљан, Б., & Арсенић, И. (2015). Прагматске способности и социјално функционисање деце са специфичним језичким поремећајем. У Николић, С. & Илић Стошовић, Д.(Ур.), Актуелна дефектолошка пракса, 93-100.
7. Вуковић М. (2016). Афазиологија, четврто издање. Београд.
8. Вуковић, М. Развој вокабулара код дјече са говорно-језичким поремећајима и дјече типичног језичког развоја: прелиминарно испитивање. In *Eurlyaid Conference 2017* (p. 167).
9. Голубовић С. (2012). Поремећаји флуентности говора. Београд.
10. Голубовић С. (2016). Гносогена, первазивна и психопатологија вербалне комуникације, треће измењено и допуњено издање. Друштво дефектолога Србије. Београд.
11. Голубовић С. (2016). Развојни језички поремећаји, треће допуњено и измењено издање. Друштво дефектолога Србије. Београд.
12. Дрљан, Б., & Вуковић, М. Лексичка разноврсност у наративном дискурсу деце са специфичним језичким поремећајем1.
13. Дрљан, Б., Вуковић, М., & Ивановић, М. Именовање активности код деце са специфичним језичким поремећајем1.
14. Милошевић, Н., & Вуковић, М. (2011). Лексичко-семантичке способности деце са специфичним језичким поремећајем и неспецифичним променама електроенцефалографских активности. Специјална едукација и рехабилитација, 10(3), 435-443.

15. Прћић, Т. (2008). Семантика и прагматика речи. Нови Сад: Змај.
16. Радоман В. (2014). Психологија језика и језичких поремећаја, прерађено и допуњено издање. Београд.
17. Стевановић, Ј., & Лазаревић, Ј. (2014). О појединим аспектима семантичког развоја ученика млађег основношколског узраста. Зборник Института за педагошка истраживања.
18. Таскова, Е., Панова, Г., & Теловска, Н. (2010). Резултати индивидуалног логопедског третмана код детета са развојном дисфазом—Студија случаја. Специјална едукација и рехабилитација—наука и/или пракса, 96-107.
19. Чолић, Г. (2013). Динамика развоја лексикона код деце млађег школског узраста. Специјална едукација и рехабилитација, 12(4).
20. Шкара, З., & Вуковић, М. (2017). Процена способности разумевања језика код деце са специфичним језичким поремећајем и променама електроенцефалографских активности: прелиминарно испитивање. Београдска дефектолошка школа, 23(1), 27-40.